

Gramática escolar, formação do professor e saberes docentes

Francisco Eduardo Vieira

Diego José Alves Alexandre

Submetido em 10 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 23 de dezembro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 52, dezembro de 2016. p. 549-565

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 30 de dezembro de 2016

23:59:59

GRAMÁTICA ESCOLAR, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SABERES DOCENTES

SCHOOL GRAMMAR, TEACHER TRAINING AND TEACHER KNOWLEDGE

GRAMÁTICA ESCOLAR, FORMACIÓN DEL PROFESOR Y SABERES DOCENTES

Francisco Eduardo Vieira*¹
Diego José Alves Alexandre **

RESUMO: Este artigo objetiva investigar a relação entre o uso de gramáticas escolares e os saberes docentes envolvidos no ensino de português. Buscou-se respaldo teórico, principalmente, no que Tardif (2013) chamou de “saberes experienciais”. Foram aplicados questionários a 178 professores de 17 municípios paraibanos, na tentativa de entender como acontece o trabalho com gramáticas escolares nesses lugares, quais as funções desses livros em sala de aula e quais os impactos e reflexos de seu uso na prática docente. Os dados foram analisados de modo qualitativo, observando-se indícios de práticas profissionais nas respostas dos professores. Os resultados apontam que essas obras atuam como instrumentos minimamente reguladores do currículo e, muitas vezes, como única fonte de pesquisa e atualização do professor, o que levanta questões sobre formação docente continuada e trajetória profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Gramatização; Gramáticas escolares; Saberes docentes.

ABSTRACT: This paper investigates the relationship between the use of school grammars and teacher knowledge involved in Portuguese teaching. The research is based especially on what Tardif (2013) called “experiential knowledge”. Questionnaires were applied to 178 teachers from 17 cities in the state of Paraíba, in an attempt to understand how work with school grammars is developed in these places, which functions of these books in the classroom and which the impacts and consequences of its use in teaching practice. The data were analyzed qualitatively, observing evidence of professional practice on teachers’ responses. The results show that these grammars act as minimally regulatory instruments of the curriculum and the only source of research and update for teachers, raising questions about continuous teacher training and professional career.

KEYWORDS: Grammarization; School grammars; Teacher knowledge.

RESUMEN: Este artículo investiga la relación entre el uso de gramáticas escolares y los saberes docentes implicados en la enseñanza del portugués. Se buscó basamento teórico, sobre todo, en lo que Tardif (2013) llamó de “saberes experienciales”. Fueron aplicados cuestionarios a 178 profesores de 17 municipios paraibanos, en el intento de comprender como ocurre el trabajo con gramáticas escolares en estos lugares, cuales son las funciones de estos libros en clases y cuáles son los impactos y reflejos de su uso en la práctica docente. Los datos fueron analizados de modo cualitativo, a través de la observación de los indicios de las prácticas profesionales en las respuestas de los profesores. Los resultados apuntan que esas obras actúan como instrumentos mínimamente reguladores del currículo y, muchas veces, como

¹ * Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); feduardovieira@gmail.com. ** Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); diegojalexandre@gmail.com.

la única fuente de estudio y actualización del profesor; lo que plantea cuestiones sobre la formación docente continua y trayectoria profesional.

PALAVRAS CLAVE: Gramatización, Gramáticas escolares; Saberes docentes.

1. Introdução

Este artigo decorre da culminância da primeira etapa da pesquisa *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC 2015-2016)². Entendemos por “paradigma tradicional de gramatização” (PTG) o fazer gramatical ramificado da filosofia grega clássica, que se tornou o mentor epistemológico dos livros de gramática nas sociedades ocidentais de cultura escrita, desde as primeiras gramáticas alexandrinas da Antiguidade grega aos instrumentos contemporâneos de gramatização pautados numa perspectiva tradicional (VIEIRA, 2015). Não se afastam do PTG as gramáticas escolares da língua portuguesa – também denominadas *gramáticas didáticas* ou *pedagógicas* –, organizadas a fim de serem instrumentos de ensino-aprendizagem do português na educação básica.

A natureza teórico-metodológica e socioideológica dessas gramáticas costuma ratificar as características das gramáticas tradicionais de referência das quais provêm, evidenciando sua produção a partir de uma mesma “frente de montagem”: a doutrina gramatical greco-romana. De acordo com Vieira (2015), historicamente as gramáticas escolares de língua portuguesa:

- buscam reproduzir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
- veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
- confundem *gramática*, *norma* e *língua*, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
- privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outros domínios linguísticos;
- tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
- replicam o aparato categorial, conceitual e terminológico da tradição, baseado na Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959 (NGB), a despeito de tantas e já conhecidas lacunas e contradições.

Face ao novo conjunto de compromissos da linguística brasileira com as pesquisas sobre língua portuguesa e ensino de língua materna – o que se costuma chamar de “virada linguística”, nosso interesse com a referida pesquisa consiste em refletirmos sobre a influência desse acontecimento nas gramáticas escolares. Em outras palavras, queremos saber em que medida a mudança de perspectiva nos estudos da

² A pesquisa foi coordenada no CCHE/UEPB pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira e contou com quatro orientandos de iniciação científica, graduandos em Letras: Anderson Rany Cardoso da Silva, Evelyn Kalyne de Oliveira Barbosa, Jéssica Rodrigues Silva e Maria Salete Vidal Gomes.

linguagem e no ensino de língua (foco nos usos linguísticos nos contextos de pesquisa e ensino-aprendizagem) influencia tanto na configuração desses instrumentos de gramatização destinados aos alunos da educação básica quanto nos usos que os professores fazem e podem fazer dessas obras no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Neste artigo, em particular, apresentaremos e analisaremos os dados coletados em visitas a uma série de escolas do cariri da Paraíba, região político-geográfica em que se encontra o curso de Letras em que atuamos (município de Monteiro, a 300 km da capital João Pessoa). A finalidade última das visitas fora mapear quais eram as gramáticas escolares mais frequentes nas bibliotecas e nas práticas dos professores de língua portuguesa da região, para que tais obras pudessem, posteriormente, ser selecionadas e analisadas de acordo com as diretrizes da pesquisa.

Para chegarmos a essas gramáticas, foram levantados alguns dados relevantes sobre esses professores na sua lida com gramáticas escolares. É o que nos cabe, por enquanto, apresentar e discutir neste artigo. Assim, não adentraremos, por ora, em questões que envolvem características internas dos instrumentos gramaticais, mas somente na relação desses instrumentos com o cotidiano docente, a partir do que nos relatou um conjunto relativamente grande de professores de português em atuação nos municípios pesquisados.

Antes disso, situaremos teórico-metodologicamente nossa análise, justificaremos nosso interesse de pesquisa em torno do objeto *gramática escolar do português*, discutiremos a noção de *virada linguística* na relação com o contexto brasileiro contemporâneo de produção e uso de gramáticas escolares de língua portuguesa e, finalmente, refletiremos sobre a relação entre saberes docentes e apropriação das gramáticas escolares pelos professores de português.

2. Bases teórico-metodológicas e justificativa do estudo

A investigação proposta busca respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada (LA) de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes.

Para tanto, essa LA ousa se distanciar de certos modelos consagrados de investigação, contestando a ideologia da obediência a um paradigma de pesquisa científica previamente definido. Trata-se de uma LA “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2008), “transgressiva” e “crítica” (PENNYCOOK, 2008), tanto no que diz respeito à negação de filiações teóricas quanto no sentido mais complexo de tentar atravessar fronteiras ou pensar para além dos limites das tradições epistemológicas. É nesse ambiente que nos inserimos, onde não há um “*a priori* teórico”, mas a construção de um arcabouço de noções teóricas que remontam a diferentes áreas, como a linguística e a educação. É a partir dessa perspectiva de pesquisa científica em LA que levantaremos algumas questões envolvendo o artefato didático-pedagógico “gramática escolar” na relação com a formação do professor de português e os saberes docentes.

Nosso interesse por pensar a relação *professor de português* e *gramática escolar* sob o viés epistemológico da LA se justifica por alguns motivos. Primeiramente, a

despeito das possíveis limitações e equívocos das gramáticas escolares atuais, acreditamos na importância desses livros de referência para a engrenagem escolar, não apenas por razões históricas e culturais, mas também utilitárias, cognitivas e científicas. Mais do que um material que prescreve as “normas de bom uso da língua”, a gramática escolar deve servir para a ampliação de conhecimentos de aplicação imediata na vida profissional dos alunos e para a formação de suas habilidades intelectuais de observação e raciocínio sobre a língua (PERINI, 2010), além de, em última instância, ampliar suas práticas linguísticas, como defende Mattos e Silva (2004).

Em segundo lugar, a gramática escolar, ainda hoje, pode ser vista como uma parte constitutiva da construção dos saberes e das práticas docentes, como responsável por incutir e reforçar determinadas visões de língua que permeiam o imaginário do senso comum em detrimento de outras, vinculadas ao saber científico. Nesse sentido, é intrigante constatar que essas gramáticas, mesmo não cumprindo alguns requisitos fundamentais para o ensino de língua divulgados amplamente pelos PCN, são tão bem aceitas no espaço escolar, como comprovam os resultados apresentados adiante.

Por fim, discussões sobre gramática e seu ensino no Brasil, embora não sejam mais nenhuma novidade acadêmica, ainda se mostram necessárias e fecundas. Percebe-se a importância de pesquisas que possam mapear o modo como vêm sendo incorporadas as propostas de mudança no ensino-aprendizagem de língua materna. Certamente, as questões aqui levantadas também trarão contribuições nessa direção.

3. As gramáticas escolares no contexto da virada linguística

Por conta da obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi em 1984, situamos nos anos 1980 a constituição da *virada linguística brasileira nos estudos e no ensino de língua portuguesa e gramática*, embora, desde a década de 1960, a crítica à doutrina gramatical tradicional e ao seu ensino já se fizesse presente no meio acadêmico. Fato é que esse discurso, há mais de cinco décadas, vem ganhando outros espaços sociais que não o estritamente universitário, como cursos de formação de professores, políticas públicas educacionais, salas de aula de língua portuguesa da educação básica, materiais didáticos, provas de vestibulares e concursos etc.

Tal expediente resultou no que a literatura costuma chamar de *virada linguística* (ou ainda *virada pragmática*), termo advindo do correlato inglês *linguistic turn*, surgido no discurso filosófico do Ocidente, mais precisamente nos textos de filósofos como Richard Rorty e Jürgen Habermas. A expressão pode ser entendida como uma espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, nos quais se opera uma mudança de perspectiva: a forma (sistema linguístico), antes predominante, cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem (VIEIRA, 2016). A Linguística passa a compreender como linguísticos certos aspectos até então vistos como extralinguísticos, fora do escopo da disciplina, dialogando com outras áreas do conhecimento na sua trajetória de explicar o funcionamento da linguagem humana e das línguas naturais.

Emergiu, assim, do interior da linguística brasileira o que Pietri (2003) denomina “discurso da mudança”, produzido em função do interesse da área pelas questões relacionadas ao ensino. Cabe observar que os textos que materializavam esse discurso, embora partissem de diferentes concepções teóricas, não apresentavam entre si

relações polêmicas, pois tinham um adversário único: o ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil. Nas palavras de Pietri (2005, p. 220):

O discurso da mudança se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Reivindicações e posições político-linguístico-educacionais dessa natureza circularam (e ainda circulam) recorrentemente entre os professores de língua materna através de palestras, cursos de atualização, publicações de linguistas e documentos oficiais (guias, orientações e parâmetros curriculares). Nesse bojo, foram tantos os estudos linguísticos e os textos, de caráter de divulgação científica, publicados a partir da década de 1980, apontando contradições e insuficiências conceituais e metodológicas da gramática tradicional, que, hoje em dia, a crítica à doutrina gramatical chega a ser consenso entre linguistas das mais distintas áreas e entre professores de português formados em boas universidades há menos de duas décadas – embora se saiba que o conhecimento por parte dos professores não tenha sido garantia de efetiva ruptura com as práticas tradicionais de ensino de gramática (cf. ANGELO, 2005; SILVA, 2009). Muitas dessas publicações refletem criticamente não só sobre a doutrina gramatical e a noção de norma-padrão como também sobre o ensino tradicional de língua portuguesa e o caráter beletrista da escola brasileira, sendo algumas delas já consideradas obras clássicas sobre o assunto, como Geraldi (1984, 1996), Gnerre (1985), Haury (1986), Soares (1986), Neves (1990), Franchi (1991), Luft (1997), Travaglia (1995), Possenti (1996) e Perini (1997).

Nesse contexto, as propostas curriculares de ensino (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) passaram a refletir essa mudança, fundamentando-se, para tanto, numa perspectiva textual-discursiva. Expressões como *letramento*, *tipo textual*, *gênero discursivo*, *condições de produção*, *coesão*, *coerência*, *epilinguagem*, *variação linguística*, *intertextualidade*, *multimodalidade* etc. circulam em abundância nos documentos do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares dos estados e dos municípios, nos materiais destinados à formação continuada de professores, o que torna a cada dia o ensino da metalinguagem gramatical e de normas de uso da língua suficientemente estigmatizado para que os professores se mantenham nele (ou confessem que se mantêm). Somem-se a isso a instituição e manutenção de políticas linguísticas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 1996 vem contribuindo para que os livros didáticos de língua portuguesa atendam às novas perspectivas pleiteadas pelo discurso da virada.

Esses movimentos no contexto da pesquisa e do ensino do português acabaram por alcançar e modificar, aos poucos e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, o que inclui as *gramáticas escolares*. De modo semelhante às gramáticas normativas de referência, as gramáticas escolares também são crias do processo de gramatização tradicional do português. A propósito, ao longo da história dos livros de gramática no Brasil, não raro, autores de gramáticas de referência elaboravam suas versões pedagógicas, redigidas com a finalidade principal de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa. Um dos precursores do

feito fora o gramático João Ribeiro, autor da *Grammatica Portuguesa*, de 1887, e de suas compactas edições destinadas ao Curso Primário (*Grammatica da Infancia*) e ao Curso Médio de Português, cujas primeiras edições datam de 1881 e 1884, respectivamente. A esse caso se seguiram outros, como a publicação da *Gramática de base*, de Celso F. da Cunha (1979), e, mais recentemente, da *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de E. Bechara (2001).

De autoria de gramáticos renomados ou não, essas gramáticas escolares têm como finalidade maior servir ao ensino de língua “materna”, no que diz respeito – sobretudo ou somente – ao ensino de conhecimentos metalinguísticos. Estudioso português desse tipo de gramática, Silva (2008, p. 243) as define como:

(...) todo aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática, que podem todavia ocorrer, mas como complemento. É, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita do uso pedagógico que fazem de um manual uma gramática escolar.

Após uma rápida leitura de algumas dessas gramáticas, fica notório que elas reproduzem a estrutura, a terminologia, os conceitos e as prescrições doutrinárias das principais gramáticas tradicionais. Por outro lado, também tentam demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem, compatível com os desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas, que utilizará a gramática como complementação do livro didático. Não é à toa que os títulos das gramáticas escolares, refletindo essa filiação ideológica, costumam vir acompanhados de um qualificador que aponta para os novos tempos do fazer e do saber gramatical. *Reflexão e uso, uso e interação, contemporânea, aplicada aos textos, contextualizando*³ são alguns exemplos de expressões que enfatizam aspectos relativos à língua em uso, na esteira da perspectiva de ensino de língua abraçada pela virada linguística.

Muitas dessas gramáticas escolares são produzidas, inclusive, por autores de livros didáticos aprovados pelo PNLD e acordados, portanto, com o que se espera do trabalho com gramática por parte de um material didático. É o caso, por exemplo, da *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja & Magalhães (2009), cujo título também já aponta para a desejada mudança. A Unidade I dessa gramática versa sobre linguagem verbal e não verbal, variedades linguísticas, funções da linguagem, intertexto e interdiscurso, entre outros temas e conceitos da sociolinguística, da linguística textual e de outras disciplinas da ciência linguística pós-estruturalista, centradas nos usos da língua. Contudo, os conteúdos das unidades seguintes da gramática (fonologia, morfologia e sintaxe) parecem ser arrolados a partir da perspectiva tradicional e consoante à NGB.

Em suma, os atuais conhecimentos científicos sobre a linguagem, utilizados na elaboração de gramáticas escolares em circulação em salas de aula paraibanas, apontam

³ Expressões presentes nas seguintes obras gramaticais: *Gramática: texto, reflexão e uso*, de W. R. Cereja & T. C. Magalhães (2004); *Gramática: uso e interação*, de L. B. Carvalho (2006); *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*, de J. de Nicola & U. Infante (1999); *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*, de U. Infante (2001); e *Contextualizando a gramática*, de L. Cordeiro & N. A. Coimbra (2009).

para saberes de áreas da Linguística centradas na língua em uso e materializada em textos, como a sociolinguística, a linguística textual, as teorias de gêneros, entre outras. Entretanto, esses conhecimentos são trazidos para a periferia das obras sem interferir em seu núcleo (fonologia, morfologia e sintaxe) e constituem uma tentativa em adequá-las ao novo paradigma de ensino de língua materna assumido por múltiplas esferas da sociedade, como a Universidade, o Estado e o mercado editorial. Assim, embora sinalize, em alguns aspectos, distanciamento do PTG, essa inserção de saberes linguísticos nas gramáticas escolares pode resultar em contradições teórico-metodológicas e conceituais e apenas servir para mascarar certas características da tradição, as quais, se explicitadas, desvalorizariam o produto no mercado de livros escolares.

4. Gramática escolar e saberes docentes

O livro de gramática está inserido numa rede de saberes que, com o passar dos anos, foi se modificando, se reformulando e se aglutinando a outros saberes alcançados pela virada linguística. A gramática escolar, nesse âmbito, é o produto do saber gramatical inscrito no saber escolar, este com toda a sua configuração complexa e ao mesmo tempo porosa e cambiável. Pensar, então, no saber docente frente ao saber gramatical (e linguístico) é uma discussão importante para questionar não simplesmente o conhecimento de um dado objeto de ensino, mas, sobretudo, o impacto desse objeto sobre as práticas e sobre o currículo.

Essenciais para esse debate são os estudos de Maurice Tardif (2013) sobre a problemática do saber docente e da formação profissional, isto é, o caminho pelo qual os docentes percorrem para se tornarem professores de fato. Essa abordagem é interessante justamente porque Tardif (op.cit.) leva em consideração que a *profissão professor* não é dada com a conclusão dos cursos de formação universitária, mas com a prática e com os saberes experienciais construídos ao longo de uma trajetória inserida no contexto escolar e fora dele. É por isso que para o autor o saber docente é plural, heterogêneo e complexo, visto que as experiências com a carreira não são uniformizadas.

Em sua obra clássica, *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2013) afirma que o modelo de cultura da modernidade abarca dois fenômenos que se complementam: os processos de produção de saberes e os processos sociais de formação (dentre eles, a escola). Entretanto, o atual contexto demonstra uma hierarquização desses processos, sobrepondo-se os ditos saberes produtivos aos formativos, numa chamada *visão fabril dos saberes*. Na contramão desse modelo fabril, Tardif acredita que os saberes são históricos e temporais e que os saberes produzidos pelos professores são centrais em meio aos saberes sociais, embora sempre se estabeleçam num diálogo, pois o *novo* tem raízes fincadas no *já construído*. Esse ponto nos parece fundamental para estabelecermos a ligação entre as gramáticas escolares e os saberes docentes: dado que os saberes gramaticais são contextualizados histórica e temporalmente, o modo como o professor de português se relaciona com os conteúdos dos compêndios de gramática também assim o será, numa constatação de que não há uma mera transmissão de saberes, nem da gramática para os professores, nem dos professores para os alunos.

Nesse sentido também vai o pensamento de Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. No capítulo 2 da obra, Freire diz

que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Essa afirmação, complementa o autor, deve levar à consciência de que não há docência sem discência e que, além disso, ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática.

Assim, refletir sobre a própria prática nos parece se relacionar com o próprio saber, observando, inclusive, as ambiguidades dessa relação (TARDIF, 2013). Por exemplo, há uma racionalização da formação e da prática docente: os saberes são monopolizados pelos formadores de professores e pela produção universitária, que formam grupos afastados do universo dos professores e das práticas docentes. É por isso que Tardif aponta que o saber do professor fica em segundo plano:

Cientificação e tecnologização da pedagogia são os dois polos da divisão do trabalho intelectual e profissional estabelecida entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades, os quais monopolizam o polo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e o corpo docente, destinado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes (TARDIF, 2013, p. 44).

Desse ponto, voltamos ao *discurso da mudança* (PIETRI, 2003, 2005) e ao que Alexandre (2015) afirma sobre as inovações para o ensino de língua materna, que, pensadas em grande parte pelas universidades, chegam à escola como uma verdade a ser dita e apropriada discursivamente. Na prática, “ainda existe um hiato entre a reprodução do discurso do novo, do que a academia entendeu como o mais apropriado para o ensino de português, e a prática efetiva em sala de aula” (ALEXANDRE, 2015, p. 183).

Então, da lacuna entre o que se espera dos saberes docentes e o que os professores de fato praticam – reflexo dos seus saberes –, nos parece fundamental o retorno a Tardif (2013), que classifica os saberes docentes em quatro tipos, para a compreensão de que a aparente distância entre o que postulam as orientações curriculares e metodológicas e a prática docente tem a ver, também, com sua experiência. Eis os saberes docentes de acordo com Tardif:

- a) **Saberes da formação profissional:** construídos pelas ciências da educação, ensinados nos cursos de formação de professores e articulados às suas práticas.
- b) **Saberes disciplinares:** definidos e selecionados pela instituição universitária, construídos nos cursos e departamentos independentemente dos cursos de formação de professores. Concretizam-se da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes.
- c) **Saberes curriculares:** defendidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, categorizados e apresentados pela instituição escolar.
- d) **Saberes experienciais ou práticos:** associados aos saberes desenvolvidos na prática docente cotidiana, produzidos e validados pela experiência.

Dos quatro saberes acima descritos, nos interessa em especial os *experienciais ou práticos*, pois eles são os únicos em que os professores controlam ou definem o modo como lidam com os demais saberes. Os saberes experienciais, nesse sentido, se concretizam como a refutação à função do professor como mero executor e, mais do que isso, permitem aos docentes alguns parâmetros para a avaliação da própria competência, das metodologias e do currículo. Noutro sentido, os saberes experienciais docentes geram certezas particulares e a possibilidade de lidar com o imponderável, com o

improviso e com situações concretas de interação. Isso, dessa maneira, estabelece espaços formativos.

Em se tratando do uso das gramáticas escolares por professores de português, os saberes experienciais não apontam, necessariamente, para o uso adequado desse instrumento, já que a qualidade e a objetivação⁴ da experiência docente vão variar conforme os conhecimentos prévios dos professores, sua formação inicial e continuada, as condições de trabalho na escola etc. – justamente pela criação de certezas e pela criação de um *habitus*. Contudo, reflexões acerca desses saberes podem trazer à tona explicações e indagações sobre maneiras de manusear a gramática e de inseri-la no ensino de língua portuguesa. E é sobre essa e outras questões que agora vamos nos deter.

5. Análise dos dados

Em agosto e setembro de 2015, participantes do projeto de pesquisa *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC 2015-2016) visitaram 17 municípios do cariri do Estado da Paraíba. Ao todo, foram visitadas 40 escolas, das quais 18 estaduais, 17 municipais e apenas 5 privadas. A desproporção na relação tipo-número de escolas reflete a baixa quantidade de instituições privadas na região.

Ao chegarem às escolas, os participantes do projeto se apresentavam à direção, que lhes dava acesso à biblioteca e os colocava em contato com o coletivo de professores de português da instituição. Nesse momento, pedia-se aos professores para que respondessem anonimamente a algumas perguntas objetivas sobre gramáticas escolares de língua portuguesa. Deve ser dito, inclusive, que todas as perguntas eram feitas por escrito aos professores, tendo o docente tempo para pensar e escrever com cuidado as respostas. Muitos professores optaram por levar as perguntas para casa e devolver num segundo encontro. Apesar de alguns deles terem se recusado a participar da pesquisa, a maioria se voluntariou, de modo que consideramos significativa nossa amostra de informantes, como podemos ver a partir do Gráfico 1, que divide os 178 professores convidados em dois grupos: os 127 participantes e os 51 não participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Informantes da pesquisa

4 Tardif (2013) levanta a questão da objetivação dos saberes experienciais a partir do princípio de que esses saberes são partilhados e, para que esse compartilhamento seja viabilizado, é necessário *objetivar* o que se sabe com a experiência. Segundo o autor, a objetivação ocorre de duas maneiras: através da relação com os pares e através da relação crítica com os demais saberes.

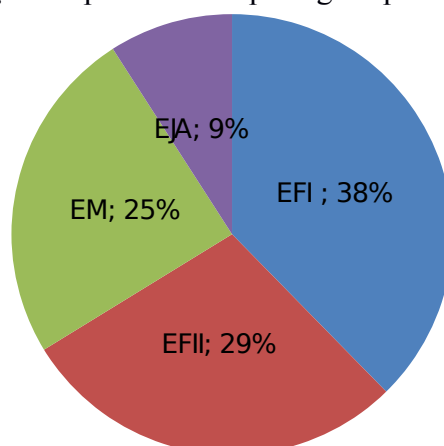


Esses 127 professores (71% do coletivo convidado) atuam em diversos segmentos de ensino: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Nem todos os professores são exclusivos de um determinado segmento, o que aumenta a representatividade da nossa coleta de dados nesse sentido. Por outro lado, essa vasta representatividade também traduz o fato de que é comum professores darem aulas em diferentes séries e turmas ao mesmo tempo, o que complexifica sua experiência profissional e, diante da quantidade de programas, conteúdos e instrumentos de avaliação em diferentes grupos de alunos, promove uma autovalorização do saber experiencial. Como já dito, os saberes da experiência não estão isentos de equívocos. E, visto que eles constroem certezas e um *habitus* (TARDIF, 2013), podem engessar a prática docente, fazê-la padronizada para todas as turmas/séries/conteúdos, não se valendo das especificidades que cada turma/série/conteúdo possui.

O que acabamos de dizer pode ser ilustrado quando muitos dos professores que trabalhavam apenas com o Ensino Fundamental I – ao contrário do que se poderia supor, levando em consideração que nesse nível de ensino o foco deveria residir nas atividades epilinguísticas e não metalinguísticas – disseram possuir e utilizar gramáticas escolares com suas turmas. Citam, inclusive, livros de gramática dedicados exclusivamente a esse público⁵. O Gráfico 2, a seguir, distribui os professores participantes da pesquisa em seus respectivos segmentos de ensino. Como a totalidade dos números é superior à totalidade de professores participantes da pesquisa (pois, como já dito, boa parte dos professores não é exclusiva de um segmento), seguem apenas os percentuais – destaque para o fato de o maior contingente de professores ser do Ensino Fundamental I:

⁵ É o caso dos títulos *Descobrendo a gramática*, de Gilio Giacomozzi et al., editado em 2012 pela FTD, e *Assim eu aprendo gramática*, de Joanita Souza, publicado em 2009 pela Editora do Brasil. Ambas as obras foram bastante citadas pelos professores do Ensino Fundamental I na pesquisa.

Gráfico 2 – Atuação do professor de português por segmento de ensino



Michel Certeau (1995) complementa nosso dizer no capítulo *A cultura e a escola*, quando afirma que a mudança do conteúdo pode questionar a organização da escola e da prática pedagógica. No nível da possibilidade, de fato, ensinar em diferentes segmentos (e assim diferentes conteúdos) nos deve fazer rever a organização escolar e a didática em cada série. Entretanto, no nível da realidade prática, essa pode ser uma problemática relação entre *tempo, saberes e aprendizagem do trabalho no magistério* (TARDIF, 2013); afinal, quanto menos tempo se dedica a uma série ou a um segmento específico, menos se modifica ou se forma uma identidade do docente e do próprio saber-trabalhar: atuar na Educação Infantil não é igual a trabalhar no Ensino Fundamental II, que não é igual a trabalhar no Ensino Médio. O tempo dedicado a cada um desses segmentos acarretará saberes específicos, bem como metodologias, que solidificam a identidade profissional.

Sobre as perguntas que foram feitas aos professores através dos questionários, a primeira versava sobre ter ou não gramáticas escolares como material de aula. Ciente de que a categoria “gramática escolar” é passível de múltiplas interpretações, frisava-se o que deveria ser entendido com o termo (manual de gramática com fins pedagógicos explícitos, geralmente ilustrado, contendo tanto exposição de conteúdos gramaticais quanto atividades) e davam-se exemplos de gramáticas escolares quando estes eram solicitados ou quando se pressupunha ser oportuno. As respostas para essa questão foram bem diversas, mas, dos 103 professores que disseram ter ao menos uma gramática escolar, apenas 47 forneceram exemplos totalmente adequados desse tipo de livro. Os demais exemplificaram com outros tipos de gramática, livros didáticos, dicionários, livros e manuais de redação etc. O Quadro 1 planifica esses dados, evidenciando que muitos professores de português na região pesquisada efetivamente possuem gramáticas escolares, mas outros tantos parecem não saber com clareza em que consiste esse tipo de livro.

Quadro 1 – Respostas à questão “Você tem gramáticas escolares de língua portuguesa? Quais?”

Respostas	Número de professores	Respostas inadequadas	Número de professores
Sim (adequação)	47 (37%)		

total dos exemplos)				
Sim (não lembra / em branco)	6 (5%)			
Não	24 (19%)			
Sim (adequação parcial dos exemplos)	23 (18%)	Tipos de exemplificação inadequada	Gramáticas tradicionais de referência	23
			Gramáticas brasileiras contemporâneas do português	8
Livros didáticos	21			
Dicionários	2			
Sim (inadequação total dos exemplos)	27 (21%)		Livros e manuais de redação	3
			Livros de literatura	1
			Livros técnicos	2

Saltam aos olhos as respostas inadequadas porque elas revelam a falta de clareza sobre o material didático e, conseqüentemente, sobre sua adoção e uso em sala de aula. Todos os saberes docentes precisam ser considerados levando-se em conta as especificidades de origem desse saber, sua aquisição e incorporação às práticas profissionais. Os equívocos que são explicitados em parte do Quadro 1 parecem afirmar que os saberes docentes oriundos da formação profissional para o magistério são pouco solidificados e que os saberes provenientes da experiência com a profissão não deram conta de fazê-lo nesse âmbito.

A respeito desses saberes experienciais, Tardif (2013) acredita que sua fonte social de aquisição, além de estar na própria prática dentro da escola, também se encontra no convívio com os pares. A esse respeito, os dados apresentados não nos permitem afirmar categoricamente, mas minimamente nos levantam indícios e hipóteses:

- (a) a prática de ensino nas escolas do cariri paraibano tem sido feita de modo isolado, sem compartilhamento de informações e experiências entre os docentes, o que nos obriga a rever a dimensão coletiva do trabalho dentro da escola;
- (b) as formações de professores não têm dado conta de suas necessidades concretas;
- (c) a gramática escolar tonou-se um elemento “fetichizado” (LUCKESI, 2011), já que parece, como diz o Quadro 1, corresponder a outros livros (inclusive o didático) que circulam em salas de aula de língua portuguesa.⁶

No entanto, a despeito do desconhecimento do que seja uma gramática escolar por parte de alguns professores (na verdade, não há aqui como saber se se trata do desconhecimento do termo “gramática escolar” ou efetivamente do pouco ou nenhum contato com esse tipo de livro), é forte a presença dessas gramáticas no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na região pesquisada. Além de 55% dos professores terem exemplificado adequadamente a pergunta “Você tem gramáticas escolares da língua portuguesa?”, reforçam essa afirmação as visitas que foram feitas às

6 Segundo Luckesi (2011), fetiche é uma espécie de “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade específica. Justamente por esse viés de “entidade” é que a *coisa* torna-se independente do homem, do seu criador, e passa então a dominá-lo.

bibliotecas das escolas, associadas à segunda pergunta dirigida aos professores: “A escola em que você trabalha disponibiliza gramáticas escolares da língua portuguesa na biblioteca, na sala dos professores ou em outros espaços? Quais?”. O “sim” para essa questão, confirmado nas visitas às bibliotecas, veio de exatos 50% das 40 escolas visitadas, independentemente se públicas (estaduais ou municipais) ou privadas.

A terceira e última pergunta encaminhada aos professores foi “Por que ou como você utiliza uma gramática escolar?”, à qual oferecemos diferentes possibilidades prontas de respostas. Os professores poderiam, então, assinalar uma ou mais respostas, indicar que não costumam utilizar gramáticas escolares ou ainda apresentar um uso próprio do material didático que não constasse dentre as opções.

O Quadro 2 planifica percentualmente as respostas dos professores. Devemos dizer que, a fim de aumentarmos a confiabilidades dessas informações, consideramos apenas as respostas daqueles docentes que deram exemplos adequados de gramáticas escolares (55%). Também é válido dizer que os percentuais não sofreram diferenças significativas quando comparados às respostas por rede (municipal, estadual, privada) ou segmento de ensino (EF I, EF II, EM e EJA), de modo que apresentaremos a seguir os números referentes ao conjunto total de professores, desconsiderando tais variáveis.

Quadro 2 – Finalidades das gramáticas escolares para os professores de língua portuguesa

Respostas	Total
Para estudar, revisar algum conteúdo específico.	15%
Para tirar dúvidas de gramática, de uso da norma-padrão.	14%
Para trabalhar com os alunos conteúdos gramaticais, gramática contextualizada, prática de análise linguística.	14%
Para preparar aulas, exercícios, provas e outras atividades.	13%
Para trabalhar com os alunos a escrita de gêneros diversos.	9%
Indicando a gramática aos alunos como material de pesquisa e estudo.	9%
Para trabalhar com os alunos a leitura de gêneros diversos.	8%
Para trabalhar com os alunos a oralidade em sala de aula.	6%
Indicando a gramática aos alunos como fonte de exercícios e tarefas de casa.	6%
Em sala de aula, em substituição ao livro didático de português.	4%
Outras finalidades (em branco).	2%
Eu não costumo utilizar gramáticas escolares.	0%

O Quadro 2 mostra que as gramáticas escolares costumam ser utilizadas pelos professores por diferentes razões, dentre as quais predominaram as seguintes: i) para estudar ou revisar algum conteúdo específico; ii) para sanar dúvidas metalinguísticas ou de uso da norma-padrão; iii) para trabalhar com os alunos conteúdos gramaticais, seja tradicionalmente, seja através da prática de análise linguística; iv) para preparar aulas, exercícios, provas e outras atividades. Os dados afirmam o papel protagonista dado às gramáticas escolares, inclusive em substituição “simbólica” das funções que se costumam atribuir aos livros didáticos, funções estas já criticadas por muitos

pesquisadores. O uso das gramáticas escolares parece “adotar o professor” (no sentido conferido por João Wanderley Geraldi ao livro didático, em entrevista publicada pela revista *Leitura*⁷), e não o contrário, o que favorece uma situação, na teoria e na prática, de alienação, por parte do professor, do seu direito de elaborar suas aulas e atividades. Muito provavelmente a posição privilegiada que as gramáticas escolares possuem nas escolas pesquisadas concretiza a reprodução de seus conceitos, abrindo espaço para pesquisas sobre quais são as gramáticas escolares mais utilizadas por essas instituições e se elas apresentam uma boa proposta de intervenção didática⁸.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a maioria dos professores utiliza a gramática escolar para estudar e revisar um conteúdo específico. Isso nos remete ao trabalho de Barzotto & Aragute (2008), no tocante à imagem do professor e à legitimação do livro didático (no caso do nosso artigo, à legitimação da gramática escolar). Fazendo remissão aos estudos da professora Maria José Coracini, os referidos autores citam a declaração de um porta-voz do MEC à *Folha de São Paulo*: “O livro didático no Brasil é muito importante porque, em muitas regiões, ele é a única informação que o aluno e o professor têm”. Deslocando essa afirmação para o contexto explicitado no Quadro 2, parece-nos claro que a maior parte dos docentes do cariri paraibano usa a gramática escolar como fonte de informação, embora não se possa afirmar se por falta de outras fontes ou se por falta de formação adequada para o manuseio desse e de outros materiais. No entanto, isso não legitima o papel de destaque da gramática escolar dentro dessas escolas, pois, como os próprios dados traduzem (bem como todas as constatações sobre o desempenho de estudantes no Brasil), nem o livro didático, nem as gramáticas pedagógicas foram capazes, ainda, de diminuir o fenômeno do fracasso escolar e, por isso, não podem ser substitutos de uma formação docente adequada.

Além disso, voltando aos saberes docentes na relação com as fontes sociais de aquisição, propostos por Tardif (2013), os saberes provenientes dos programas de materiais didáticos se integram ao trabalho docente como ferramentas de trabalho, como uma adaptação às tarefas. O que percebemos no Quadro 2, no entanto, é o uso das gramáticas escolares não apenas para a apoio pedagógico, mas também para a formação básica do professor, já que, desse modo, a gramática escolar *forma o docente para que ele, a partir daí, forme os estudantes*. Há, como se vê, um hiato entre as sugestões de aplicação de materiais didáticos e a prática pedagógica com auxílio desse material. Constatamos, assim, que os saberes docentes experienciais dão ao professor certo controle sobre sua prática, sobre os currículos e ações do cotidiano escolar, mas, ao mesmo tempo, não garantem, necessariamente, a integração eficaz desses saberes para a melhoria do aprendizado em língua portuguesa.

Por fim, também é digno de nota o fato de nenhum professor ter marcado a opção “Eu não costumo utilizar gramáticas escolares”, o que ratifica o uso desse material no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a despeito: de sua não adoção por políticas públicas de compras e avaliação de livros didáticos; da virada linguística; e do conseqüente discurso da mudança que reverbera nas escolas.

7 Cf. Geraldi & Silva (1987).

8 Trata-se do objetivo maior do projeto de pesquisa, aqui já referido, *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização*, em desenvolvimento no CCHE/UEPB (2015-2016).

6. Considerações finais

A partir da análise dos dados coletados, percebemos que o ingresso das gramáticas escolares nas instituições de ensino aqui pesquisadas implica problemáticas que vão além da questão do mero uso de materiais didáticos em sala de aula. Pautadas no paradigma tradicional de gramatização, as gramáticas pedagógicas, assim como o livro didático, regulam minimamente o currículo de língua portuguesa das escolas do cariri paraibano e, muitas vezes, são as únicas referências de estudo de professores e alunos, o que também lança luz sobre questões de formação docente inicial e continuada.

Em nossas análises, partimos do ponto de que o professor de português em exercício leva para sua prática experiências que viveu em sua trajetória profissional e pessoal, em sua relação com grupos de alunos e conteúdos, em sua formação universitária, em seu meio de trabalho. Essas experiências são traduzidas em saberes docentes e, de algum modo, segundo Tardif (2013), dão ao professor certezas e convicções que influenciam na maneira como esse profissional “lê” os conteúdos e as metodologias sugeridas para cada segmento de ensino. Essas *certezas particulares*, por sua vez, advindas de um saber experiencial, levam os professores à ação frente às gramáticas escolares, o que nem sempre pode ser coerente com o que se espera de um docente atuante na educação básica, já que muitas vezes essas gramáticas saem da zona de meros materiais de apoio pedagógico e passam a ser a própria aula. Isso acarreta a perda de autoria do trabalho docente, que, por sua vez, se aliena e reproduz o já dado e pouco questionado pelo PTG. Desse modo, o professor não garante aos alunos meios para uma efetiva reflexão gramatical. Essa configuração acrescenta ao imaginário social sobre a gramática mais um fio numa teia embaraçosa que, até hoje, se tem construído sobre o que é gramática – esta ainda vista como uma entidade inatingível pelos usuários da língua – e sobre seu ensino.

Este artigo abre espaço também para se apurar quais são as gramáticas mais utilizadas nas escolas do cariri paraibano e, dessa constatação, formular categorias de análise para pensar especificamente no ensino de conteúdos gramaticais através desses instrumentos que, mesmo não sendo avaliados e recomendados por políticas públicas tal qual o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), estão em sala de aula e conduzem, de certo modo, o trabalho do professor.

Por fim, das considerações feitas aqui acerca dos saberes docentes, sobretudo dos saberes experienciais, importante lembrar as palavras de Freire (1996) sobre o fato de que ensinar exige consciência do inacabamento humano e que toda experiência, dentro ou fora da escola, exige reflexão. Portanto, sobre a relação entre o uso das gramáticas escolares e os saberes docentes, muito ainda há para se dizer, ouvir e propor.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diego José Alves. Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar. 2015. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, PE.

- ANGELO, Graziela Lucci de. Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa. 2005. 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CARVALHO, Laiz B. *Gramática: uso e interação*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2004.
- _____. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 3a ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática de base*. 2a ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1981 [1979].
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? *Leitura: teoria e prática*, São Paulo, Ano 6, n. 09, p. 4-7, jun. 1987.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3a ed. São Paulo: Ática, 2001 [1984].
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GIACOMOZZI, Gilio et al. *Descobrimos a gramática*. São Paulo: FTD, 2012.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1985].
- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 4a ed. São Paulo: Ática, 1994 [1986].
- INFANTE, Ulisses. *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3a ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: _____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 85-107.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8a ed. São Paulo: Contexto, 2005 [1990].

- NICOLA, José de.; INFANTE, Ulisses. Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1999.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. 2a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-84.
- PERINI, Mário A. Sofrendo a gramática. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.
- PIETRI, Émerson de. O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira. 2003. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.
- _____. A Linguística Aplicada e as condições de produção discursiva: problematizando metodologias de pesquisa. Estudos Linguísticos, São Paulo, n. XXXIV, p. 217-222, 2005.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- RIBEIRO, João. Grammatica Portugueza: Curso Primário, 1º Anno de Portuguez. 84a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920 [1881].
- _____. Grammatica Portugueza: Curso Medio, 2º Anno de Português. 39a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930 [1884].
- _____. Grammatica portugueza. 3a ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de ALVES & C., 1889 [1887].
- SILVA, António Carvalho da. Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias. Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho: Braga, 2008.
- SILVA, Noádia Íris. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português. 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, PE.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 10a ed. São Paulo: Ática, 1993 [1986].
- SOUZA, Joanita. Assim eu aprendo gramática. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2008 [1995].
- VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: movimentos de ruptura e linhas de continuidade com o paradigma tradicional de gramatização. 2015. 446f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, PE.
- _____. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (Orgs.). Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.